

LŐRINCZ GÁBOR

## **A 9. OSZTÁLYOS KÍSÉRLETI *MAGYAR NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ* TANKÖNYV ELŐNYEIRŐL ÉS HÁTRÁNYAIRÓL**

### **1. Bevezetés**

Dolgozatomban a 9. osztályos magyar nyelv és kommunikáció tankönyv, valamint a hozzátartozó munkafüzet néhány részletét elemzem. Egy korábbi tanulmányomban (Lőrincz G. 2015) már foglalkoztam az 5. osztályos kísérleti magyar nyelv és kommunikáció tankönyv, illetve az azonos korosztály számára készült kárpátaljai/ukrajnai (Braun–Zékány–Kovács–Burkus 2013) és felvidéki/szlovákiai (Bukorné Danis–Bolgár 2009) tankönyvek jelentéstani fejezeteivel, különös tekintettel az egyes jelentésdefiníciók adekvátságára, valamint a különböző lexikológiai jelentésviszonyokkal kapcsolatos ismeretekre. Ezt azért szükséges hangsúlyoznom, mert jelen tanulmány gerincét szintén a jelentéstannal kapcsolatos ismeretek képezik.

### **2. Elméleti alapvetés**

Legelőször a címben foglaltakat kell tisztáznom a félreértések elkerülése végett, ugyanis dolgozatomban elsősorban olyan tananyagrészeket elemzek, amelyek bár nagyon hasznosak lehetnének (mivel pl. az aktuális tudományos ismereteket próbálják közvetíteni), a diákok számára azonban mégis szinte használhatatlanok. Vagyis: a tankönyvírók elképzelése jó (előny), a kivitelezés azonban már kevésbé (hátrány). Ezzel természetesen nem azt szeretném sugallni, hogy a kísérleti tankönyvek színvonala nem megfelelő (vö. pl. Verécze 2011, Molnár 2014, Jánk 2014, Nagy 2014), bár minden kétséget kizá-

róan hagynak maguk után kívánnivalót (amit mi sem bizonyít jobban, mint a revideált változatok elkészítésének szükségessége). Ennek egyik oka, hogy a tankönyvszerzők feladata nagyon bonyolult: „A mindenkori tankönyvírónak nagyon sok követelményt kell figyelembe vennie. A tankönyvnek pragmatikai, szaktudományi, pedagógiai-didaktikai, nyelvi, egyéb gyakorlati szempontoknak is meg kell felelnie. A szerzőnek mérlegelnie kell, mi az, ami feltétlenül szükséges, hogy benne legyen a tankönyvben, egyben biztosítja az iskolák közötti átjárhatóságot, mi az, ami elavult, ezért más, hasznosíthatóbb ismeretekkel cserélhető; ismernie kell a záróvizsga követelményeit, és nem utolsó sorban pontosan el kell találnia az életkornak megfelelő nyelvezetet is. Ezek után az sem utolsó szempont, hogy sikerüljön mindezt egységes koncepcióba szervezni” (Simon 2011: 126). Egy másik nyomós ok, hogy bizonyos nyelvészeti kérdésekben a szakemberek véleménye nem egységes – pl. a szó mibenlétével (vö. pl. Juhász 1980; Kiefer 1998: 128; Fehér 2007, 2008), a nyelv rétegződésének mikéntjével (nyelvművelői, szociolingvisztikai, hálózatzelméleti stb. megközelítés), a poliszémia és a homonímia viszonyával (vö. pl. Antal 1978: 107–8; Pethő 2006: 54–65), a szófajok rendszerezésével (vö. pl. Pete 2000; Bokor 2007: 202–205, Keszler 2000: 67–74) kapcsolatos álláspontok nagyon sokszínűek –, ennek ellenére a tankönyvíróknak úgy kell összeállítaniuk a tananyagot, hogy az ilyen jellegű viták ne tükröződjenek az általános és középiskolai tankönyvekben, a közvetített ismeretek mégis korszerűek legyenek. Az első ábra nagyon jól szemlélteti, hogy ez nem minden esetben sikerül szerencsésen:

- 1. Eddigi ismereteid alapján értelmezd az anyanyelv szerepét! Készíts egy fűtábrát a füzetedbe, amely segítségével összegyűjtöd megoldásaidat!



1. ábra: Az anyanyelv szerepe a tankönyvben

Az iskolának az lenne a feladata, hogy olyan nyelvi ismereteket közvetítsen a diákoknak, melyek segítségével jól elboldogulnak az élet minden területén (úgy, hogy a megszerzett ismereteket egyúttal közelállónak is érzik magukhoz), az ábra alapján (és minden valószínűség szerint a tanulók fejében is) az anyanyelv azonban olyan idegen, kaotikus, megfoghatatlan valami, amivel nagyon nehéz azonosulni.

Az anyanyelvoktatás válságban van (vö. pl. Kerber 2002, Vári–Auxné Bánfi–Felvégi–Rózsa–Szalay 2002). Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a tankönyv bevezetője: „A váltakozó grammatikai és kommunikációs leckék

közül várhatóan az utóbbiakat érzitek majd hozzátok közelebb állónak, de higgyétek el: a leíró nyelvtan sem haszontalan, sőt komoly segítséget adhat például az idegen nyelvi tanulmányaitokhoz”. Ez a magyarázat – lássuk be – egyáltalán nem meggyőző – még egy felnőtt számára sem –, azonban nagyon jól szemlélteti, hogy a tankönyvírók tisztában vannak a problémával. Papp István már 1940-ben így ír: „Amit ma nyelvtannak neveznek, annak főbb körvonalait a latin nyelvoktatás fejlesztette ki. (...) Ez a latin grammatikai hagyomány béklyóba veri még ma is a magyar nyelvtani oktatást, konzervativizmusával távol tartja tőle a nyelvtudomány újabb vívmányait, s így mesterségesen idézi elő az űrt, mely a nyelvtan régimódi rendszere és didaktikai feltagolása meg a mai ember lelkivilága és a modern élet követelményei közt tántog” (Papp é.n.: 3). Ez a közel 80 évvel ezelőtt megfogalmazott gondolatmenet – sajnos – még napjainkban is aktuális, mivel a magyar nyelvtankönyvek az esetek leg többjében nem veszik figyelembe a beszélő nyelvi tapasztalatait, annak ellenére sem, hogy a társas nyelvészet már rég kimondta: a nyelvhasználati sajátosságok kialakulásának egyik meghatározó mozzanata, hogy az ember hol és hogyan szocializálódott, és hogy közben milyen nyelvváltozatokat sajátított el (vö. Sándor–Kampis 2000: 128–129). Mivel a szerzők a beszélő nyelvi tapasztalatait figyelmen kívül hagyják, ezért a nyelvtani tananyagrészek példanyaga a legtöbb esetben nem a mindennapi nyelvhasználatból van kölcsönözve, hanem szépirodalmi jellegű (vö. Verécze 2011).

Ezek után felvetődik a kérdés: kell-e egyáltalán nyelvtant tanítani? Ismét Papp Istvánra hivatkozva: „Magam is azt vallom, hogy iskolai, tehát nevelő célú nyelvoktatás nem képzelhető nyelvtan nélkül; de ha a nyelvtan szárazsága miatt valóban nélkülöz minden pedagógiát, akkor inkább süllyedjen vissza minden nyelvoktatás a csevegve tanítás színvonalára” (Papp é.n.: 4). Ha összevetjük a magyar anyanyelvoktatást más európai országokéval, akkor nagy különbséget látunk: „Nagy-Britanniában elsődleges cél a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztése az angol nyelvi órákon. Olyan eszközrendszer kialakítására és fejlesztésére törekszenek, amely a többi tantárgy eredményes tanulását elősegíti. (...) Nagy szerepet kap a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készség és a kreatív írás. [...] A német iskolákban az óraszámnak több mint kétharmadát a beszéd és írás fejlesztése, illetve az irodalmi és nem irodalmi szövegekkel való foglalkozás tölti ki. Csak 20

százalékot tesz ki a nyelvi jelenségekkel és a grammatikával való foglalkozás“ (Molnár Csikós 2013: 202). A nyelvtanoktatás tehát nélkülözhetetlen, de mindenképpen szükséges a (nyelvvel, a tananyag felépítésével és mennyisé- gével kapcsolatos) szemléletváltás. A megszokottól eltérő nyelvtanoktatás le- hetőségeit nagyon jól mutatja be pl. Szilágyi N. Sándor *Ne lógasd a nyelvedet hiába!* (2000) című munkája, melynek nyelvszemlélete és megközelítésmódja emberközelí, a ma diákjainak és tanárainak szól.

### 3. A vizsgált tananyagrészek

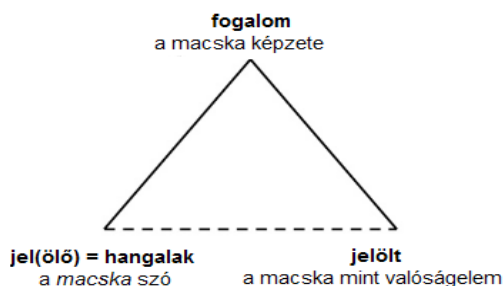
Most pedig következzen a 9. osztályos tankönyv és munkafüzet néhány je- lentéstani egységének kritikai elemzése a teljesség igénye nélkül! Vegyük szemügyre először a tankönyv jelentésdefinícióját: „A nyelvi jel két részből, egy **jelölő**ből (egy szó, hangsor) és legalább egy **jelölt**ből (a fogalom, amit jelent) áll. A nyelvi jel két része képes egymást felidézni. A *ház* szó hallatán megjelenik szemünk előtt egy cseréptetős, ablakkal, ajtóval rendelkező, füs- tölgő kéményű épület képe. Ha pedig egy konkrét épületről (a **jeltárgyról**) mondani szeretnénk valamit, a *ház* hangsort ejtjük ki” (100. o.). A definíció felett a következő kép található:

Jelentés		
Jel		Jeltárgy
jelölő	jelölt	valóság
hangsor	fogalom	

2. ábra: A jelentés összetevői

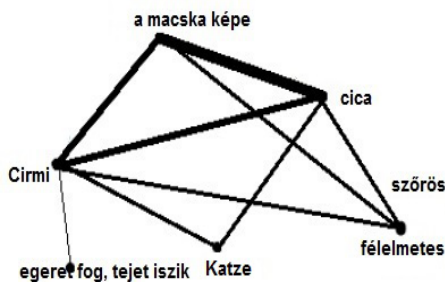
A fenti meghatározás több ponton is kifogásolható: 1. A jelentésnek csak két „összetevőjével” számol. 2. A diákot összezavarja, hogy ennek ellenére három új terminussal találkozik. 3. Az ábra nem szemlélteti, hogy a három jelentés-összetevő elválaszthatatlan egymástól. 4. Mi történik akkor, ha a ta- nulóban a szó hallatán felidéződő ház nem hasonlít a definícióban meghatáro-

zottra, és ilyen irányú észrevételének hangot is kíván adni? 5. A *jelölt* terminus a szemantikában nemcsak a jeltárgyra, hanem a fogalomra is vonatkozik. Úgy gondolom, hogy kiindulásképpen sokkal célravezetőbb lett volna a szemiotikai háromszög ismertetése, hiszen az nagyon jól mutatja a három jelentés-összetevő viszonyát, és további gondolatokat is ébreszthet a tanulóknban:



3. ábra: A macska szó jelentése

A fenti jelentésdefiníció a denotatív jelentést próbálja körülhatárolni, de a szónak nem csak elsődleges, fogalmi jelentése van! A tanulónak már akkor hiányérzete támadhat, ha a *jelentés* szó hétköznapi értelmezéséből indul ki: Mit jelent számodra ez vagy az a szó, dolog? Nagyon fontos tehát, hogy a jelentés fogalmát kibővítsük, és idesoroljunk minden olyan jegyet (vö. Pléh 2013: 101), ami a tanulónak eszébe jut(hat) egy adott szó (mondjuk a *macska*) hallatán (szándékosan nem fogalmat írtam, ennek magyarázatára később visszatérek). Hasznos lenne tehát a szóval (*macska*) kapcsolatos egyéni jelentéstérképek, jelentéshálók készíttetése, mivel azok megmutatnák, milyen azonos, illetve különböző tulajdonságokat, érzéseket stb. társítanak hozzá a diákok.



4. ábra: A macska szó „jelentéstérképe”

Az egyes jelentéstérképek összevetése után kiemelhetők lennének azok a jegyek, amelyek mindenkinél előfordulnak. Ezután jelezni kellene, hogy hasonló folyamat figyelhető meg a nagyobb csoportokban, a társadalom egészében is, melynek eredményeképpen a közös jegyek száma optimalizálódik, de még mindig elégséges ahhoz, hogy a közösség tagjai egyetértsenek abban, mitől macska a macska. Az így létrejött jelentés egyszerre extenzionális és intenzionális (vö. Pethő 2006: 37), vagyis magában foglalja a denotációt, valamint az adott dologra jellemző összes fogalmi jegyet is – ez utóbbi kapcsán nagyon hasonlatos a mezőösszefüggés tágabb értelmezéséhez (vö. Lőrincz J. 2009: 131).

A fogalmi jegyekkel összefüggésben meg kell említenem az Eleonor Rosch nevéhez fűződő prototípus-elméletet, amely szerint bár egy adott kategóriába több minden is beletartozhat – a kategóriának nincsenek jól meghatározott körvonalai –, azért vannak legjobb, tipikus esetek is, amelyek a kategória magját képezik. Ezek az elemek a kategóriára jellemző ismertetőjegyek együtteséből a lehető legtöbbet viselik egyszerre magukon. A többi elem hozzájuk képest periferikusabb, mivel az általános ismertetőjegyek valamelyike – esetleg több is – hiányozhat (vö. pl. Pléh 2013: 107). Ilyen megfontolás alapján pl. a paradicsom nem tipikus gyümölcs, a bálna, a delfin, a denevér nem tipikus emlős, a strucc és a pingvin pedig nem tipikus madár. Ezt az elméletet azért kellett ismertetnem, mert a munkafüzet egy feladatban foglalkozik vele:

2. a) Mit látsz a képeken? Fogalmazd meg ezen szavak jelentését! Dolgozz a füzetedbe!

5. ábra: A prototípus-elmélet megjelenése a munkafüzetben

Az újítási szándék dicséretes, a kivitelezés azonban már nem annyira, mert: 1. A szöveg semmiféle utalást nem tartalmaz azzal kapcsolatban, hogy hogyan kapcsolódik ez az elmélet (amely – nagyon helyesen – csak jelzés szintjén van megnevezve a munkafüzetben) a jelentéshez, a jelentéstanhoz. 2. A feladat megfogalmazása (*Mit látsz a képeken? Fogalmazd meg ezen szavak jelentését!*) nem egyértelmű, hiszen csupán egy kitöltendő mező áll a tanulók rendelkezésére, ami azt sugallja, hogy egyetlen szóval kell meghatározniuk a képeken látható (a munkafüzetben négy kép van székekkel, madarakkal, gyümölcsökkel és virágokkal) tárgyak nevét. A feladat második részéből (*Keresd ki ezeket a szavakat egy értelmező szótárból! Találsz különbséget a szótár és a saját meghatározásaid között?*) azonban kiderül, hogy a tankönyvszerzők arra kíváncsiak, mire használható pl. a *szék*, milyen a formája, milyen anyagból készül – vagyis mitől szék a szék (azaz az értelmező szótárak szék-definíciójára) –, de ennek meghatározásához szintén semmiféle támpontot nem nyújt a tankönyvben található elméleti ismeretanyag. A feladat kapcsán érdemes megfontolni a következő megállapítást: „Az értelmező szótárak ugyanis – minden hiedelemmel ellentétben – nem a szó jelentését adják meg (felsorolva a nyelvi minősítésnek azokat az ismérveit, illetve azokat az észlelési feltételeket, amelyek alapján eldöntjük, hogy pl. a *pipa* szón mit kell érteni, illetve hogy valamit lehet-e pl. *pipá*-nak nevezni), hanem, akárcsak az enciklopédiák, megpróbálják tömören és akkurátusan leírni, milyen (és mire való) az a konkrét dolog, amelyre az illető szót alkalmazni szoktuk (Szilágyi N. 1996: 41). Vagyis a tanulóknak tudatosítaniuk kell, hogy a fogalmi és a nyelvi kategorizáció nem azonos: „A nyelvi kategorizáció szerint ugyanis abba a kategóriába például, amelyet a közös *pipa* név tart össze, nagyon is különböző típusú „pipák” tartoznak bele: van olyan pipa, amely füstöl, van, amely vízvezetékdarab, amely írásjel vagy ember stb. A *pipa* szó egyetlen, de befelé strukturált jelentése mindezeket egyetlen nyelvi kategóriába fogja össze. Olyan fogalmat azonban aligha képzelhetni el, amelynek köre mindezekre a dolgokra kiterjedne. Az ember ezeket egyazon névvel nevezi ugyan meg, de soha senkinek eszébe nem jutna, hogy a dohányzó eszközt a vízvezetékre próbálja szerelni, vagy hogy az üvegfúvó pipába dohányt tömjön, és rágyújtson” (Szilágyi N. 1996: 48). Ebből következik, hogy a *macska* szóról



a beszélőnek ugyan eszébe juthat a horgony (*vasmacska*) vagy akár egy csinos nő (*cica*) is, de azoknak ettől még semmi közük nem lesz a macska fogalmi kategóriájához.

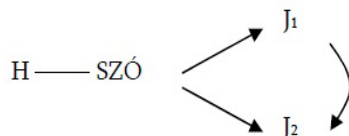
A nyelvi kategorizáció kérdése szorosan kapcsolódik a lexikológiai jelentésviszonyokhoz, pontosabban a poliszémiához. A lexikológiai jelentésviszonyok kapcsán szintén fontos hangsúlyozni a fentebb elmondottakat, hiszen közülük csak a monoszémia, a poliszémia és a szinonímia a tulajdonképpeni nyelvi kategória: a homonímia és a paronímia a fogalom jelölő oldalához kapcsolódó jelenségek, az antonimák és heteronimák pedig logikai szempontok alapján rendelhetők egymáshoz (vö. Borbás 1998: 44). A valódi nyelvi kategóriák közé tartozik még az alakváltozatok/variánsok csoportja is, hiszen a variánsok részleges alaki eltérést mutató hangalakjaihoz poliszém jelentések kapcsolódnak. A lexikológiai jelentésviszonyok ilyen jellegű eltéréseit azért volt célszerű tisztázni a tankönyvi ismeretek részletezése előtt, mert a jelentésviszonyok úgy jelennek meg a tananyagban, mintha mindegyikük valódi nyelvi kategória lenne, vagyis mintha mindegyikük a jelölő és a jelölt viszonyát reprezentálná elsődlegesen.

Lássuk először a poliszémiával kapcsolatos ismereteket: **„Többjelentésű szavakról** (poliszémia) akkor beszélünk, ha egy hangsorhoz több **összefüggő**, egymásból levezethető jelentés kapcsolódik. Az eredeti, alapjelentés mellé később egy másodlagos, harmadlagos jelentés társul (*csiga, levél, körte, kormány, toll*)” (104. o.). Ezek a megállapítások kétségtől igazak, bár sokkal érdekesebb lenne, ha arra vezetnénk rá a tanulókat, hogy ezek a jelentések milyen okokból alakulnak ki, hogyan észleljük a bennünket körülvevő világ hasonlóságait. Itt lehetne kitérni a gondolkodás metaforikusságára, illetve felhívni a figyelmet arra, hogy a metafora nemcsak az irodalom, hanem a nyelv szerveződésének egyik sajátos jellemzője is. Azt is el lehetne mondani a diákoknak, hogy a poliszémia a legtöbb esetben nyelvspecifikus, vagyis hogy az egyes nyelvek nyelvi kategóriái eltérhetnek, de ez nem azt jelenti, hogy az eltérő nyelvek beszélői másképpen érzékelik a világot.

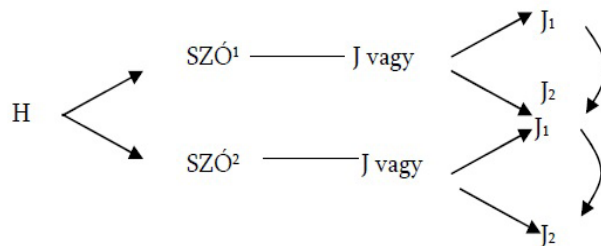
A homonímiáról a következőket olvashatjuk: **„Azonos alakú szavakról** akkor beszélünk, ha két szó hangalakja teljesen megegyezik egymással, viszont jelentésük különbözik, és **nem fedezhető fel bennük jelentésbeli kapcsolat**. Az azonos alakú szavak véletlen egybeesés eredményei. Az ilyen szavak gyakran más szófajúak is. Azonos alakú szavak például: *fog, sírok*,

*török, nyúl, verem, vár, ég*” (104. o.). A definíció kapcsán három probléma vetődik fel: 1. Bizonyos esetekben (pl. *fűz*<sup>1</sup> *fűz*<sup>2</sup>) az etimológusok sem tudják pontosan eldönteni, lehetett-e jelentésbeli kapcsolat az azonos hangalakú szavak között (vö. Zaich 2006). 2. Mennyiben mérvadó, hogy lát-e a beszélő összefüggést a jelentések között (hiszen ha lát, akkor a fentiek értelmében ugyanannak a szópárnak a jelentései poliszémek, ha nem, akkor homonimok)? 3. A meghatározásban foglaltak alapján a *les, nyom, fagy*-féle igenévszók is homonimák (hiszen eltérő szófajúak), annak ellenére, hogy a nyelvérzék a legtöbb esetben igazolja jelentéseik szoros összetartozását (a szóban forgó párok természetesen a poliszémák közé sem sorolhatók be). Ezek a felvetések jól szemléltetik a poliszémia és homonímia elhatárolásának szinkrón, illetve diakrón dilemmáját, ami olyan nyelvészeti kérdés, amelynek az oktatásban természetesen nem szabad megjelennie. Úgy gondolom, hogy a probléma egyfajta potenciális megoldása a következő lehetne: 1. A tankönyvben található ábrák helyett hasznosabb lenne Pethő József (2006: 55) ábráit használni, mivel azok sokkal jobban szemléltetik a poliszémia és homonímia jellemzőit, különbségeit és összefüggéseit.

Poliszémia:



Homonímia:



6. ábra: Poliszémia és homonímia

2. Fel kellene hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a két jelentésviszony közti határ nem húzható meg minden esetben egyértelműen, amit pl. a *fűz*, a *daru* és a *toll* szavak etimológiai és értelmező szótárbeli megjelenítésének, illetve a diákok nyelvérzékének segítségével jól lehetne szemléltetni. 3. Érintőlegesen foglalkozni kellene a nomen-verbumokkal is mint jelentéstani szempontból önálló kategóriával, hiszen rajtuk keresztül jól szemléltethető egyrészt, hogy jelentéseik sem nem poliszémek sem nem homonimok, másrészt pedig az, hogy a jelentés mindig a mondatbeli szerep (aktuális jelentés), illetve a szöveggörnyezet (kontextuális jelentés) függvénye.

Következzenek most a szinonímiával kapcsolatos ismeretek! **„Rokon értelmű szavakról** (szinonímia) akkor beszélünk, ha két eltérő hangalakú szónak hasonló a jelentése (*fut – szalad, bicikli – kerékpár*). Két csoportot különítünk el a rokon értelmű szavakon belül. Az azonos jelentésű, de eltérő hangalakú szavakat (*krumpli – burgonya*) és a nem teljesen azonos, de hasonló jelentésű, eltérő hangalakú szavakat (*fut, szalad, rohan*). Itt a szavak jelentése fokozatbeli, hangulatbeli különbséget fejez ki” (104. o.). A definíció jól mutatja, hogy a szinonimák csoportja nem egységes. A szinonimák első csoportjának meghatározása megfelelő (az ilyen esetekben azonos a jelentés, a fogalom és a valóságelem is), a második azonban nem: itt ugyanis nem a jelentés hasonló, hanem a valóságelemek, a cselekvések stb., amelyek különböző fogalmakhoz és nyelvi jelekhez kapcsolódnak. A szinonímia kapcsán máshol is előfordul pontatlanság a tankönyvben: „Ugyanígy jelölhet egy fogalmat több jel is (rokon értelmű fogalmak)” (104. o.). Ebben az esetben sem a fogalmak jelentése a rokon, hanem a valóságelemek között vannak hasonlóságok. A probléma megoldását az oktatásban a következő definíció jelenthetné, hiszen az a szinonímiát mint nyelvi (és nem fogalmi) kategóriát határozza meg: „Két vagy több lexéma szinonimának tekinthető, amennyiben legalább egy olyan nyelvi (...) kontextust fel tudunk mutatni, amelyben úgy cserélhetők föl az adott lexémák, hogy a mondat denotatív jelentése nem változik (...)” (Borbás 1998: 47).

Lássunk végül két olyan feladatot, amelyek az alakváltozatokkal kapcsolatosak. A tankönyvben a következőket olvashatjuk a hasonló alakú szavakról: **„A hasonló alakú szavak** között is megkülönböztetünk két csoportot: az **alakváltozatokat** és az **alakpárokat**. Előbbiek egy közös töből származnak,

csak használatbeli eltérés fedezhető fel a két szó között (*tejföl* – *tejfel*). Utóbbiak többnyire szintén közös töből származnak, de jelentésük teljesen eltér egymástól (*fáradtság* – *fáradság*) (104. o.).

A munkafüzetben két feladat kapcsolódik a hasonló alakú szavakhoz. Az elsőben nagyon jó az ötlet, de hibás a megfogalmazás, hiszen a feladat szerint a szópárok szótári alakjai homonimák. Ez csupán a *daru* esetében igaz: a *fi* – *fiú* pár tagjai önálló lexémák, a *bíra*, illetve *borj* alakokat pedig az értelmező szótárak nem tárgyalják önálló szócikkben. A fenti szóalakok a szótári és melléktövek, illetve a hozzájuk kapcsolódó toldalékok variációját mutatják. A feladat azért érdekes, mert a szóalakpárok jelentései vagy részlegesen (*bírája/bírója*, *borja/borjúja*, *daruja/darva*) vagy teljesen (*fia/fiúja*) eltérnek egymástól. A *bírája/bírója* egyaránt vonatkozhat vallási-törvényhozói személyre és játékvezetőre (bár a *bírája* talán vallási-törvényhozói értelemben gyakrabban használatos l. Bírák könyve), a *borja/borjúja* pedig a tehén kicsinyére, illetve a valaki tulajdonában lévő borjúra. A *daruja/darva* szópár esetében érdekesebb a helyzet: a *daruja* ugyanis utalhat a gépre és a madárra egyaránt, a *darva* azonban csak a madárra. A *fia/fiúja* pár tagjaihoz pedig egyértelműen önálló jelentések kapcsolódnak.

15.

a) A következő szavak szótári alakja **homonimák** egyes toldalékos alakjaik azonban nemcsak jelentésben, hanem hangalakban is eltérnek. Párosítsd a képeket a hozzájuk tartozó szóalakokkal!

*bírája bírója borja borjúja daruk darvak fia fiúja*

7. ábra: Hasonló alakú szavak a munkafüzetben

A második feladat is hasonló jellegű: a tanulóknak a *csekély*, *nevel*, *szaru*, *időtlen*, *-né*, *vacok* azon párjait kell megkeresniük, amelyek alakilag és jelenlétben is nagyon hasonlítanak hozzájuk. A feladat megfogalmazása és példái két okból sem szerencsések: 1. A tanulók a *szaru* – *szarv*, *időtlen* – *idétlen* párok között valószínűleg nem látnak jelentésbeli összefüggést. 2. A *vacok*, *-né* esetében több asszociáció (*vacog/vacak*, *-né/-nő*) lehetséges. 3. A tankönyvben

található definíció alapján a szóban forgó párok nem sorolhatók be a hasonló alakú szavak egyik csoportjába sem, mivel köztük nem csak használatbeli eltérés van (alakváltozatok), és jelentéseik sem különböznek teljesen (paronimák). A feladat szavai teljes szóhasadás következtében létrejött önálló lexémák, amelyek variánsokból alakultak ki a részleges alak- és jelentéshasadás állapotán való átesés után.

**b) Találd meg a következő szavak azonos többlérvű eredő párját! A párok tagjai egy-egy hangban különböznek, és jelentésük még mindig érzékelhető kapcsolatban van.**

csekély – _____	időtlen – _____
nevel – _____	-né: _____
szaru – _____	vacok – _____

8. ábra: A szóhasadás a munkafüzetben

A hasonló alakú szavak oktatásának egyik lehetséges módja véleményem szerint a folyamatszerű ábrázolás lenne: 1. a poliszém jelentésekhez több hangalak kapcsolódik azonos módon (pl. *nevel/növel* → okít és gyarapít), 2. a hangalakok és jelentések részleges eltávolodása (*nevel* → inkább okít/ *növel* → inkább gyarapít), 3. a hangalakok és jelentések teljes szétválása (*nevel* → csak okít/ *növel* → csak gyarapít). A paronimákat (alakpárokat) úgy lehetne nagy biztonsággal elhatárolni az előbbi csoportoktól, ha felhívnánk a tanulók figyelmét azok alaki különbségeire, azaz a morfológiai tagoltságukra: *fárad-ság* → *fárad-t-ság*, *hely-ség* → *hely-i-ség*, *tan-ú-ság* → *tan-ul-ság* stb.

#### 4. Összegzés

Dolgozatomban a 9. osztályos kísérleti *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv* szemantikai tananyagának néhány részletét elemeztem. A dolgozatból kiderül, hogy a tankönyv új tudományos ismereteket (pl. prototípus-elmélet) is próbál közvetíteni, de azt nem célravezetően teszi. Az egyes lexikológiai jelentésvizonyokkal kapcsolatos ismeretek több esetben nehezen érthetőek

a tanulók számára, a különböző jelentésviszonyokba való besorolás mikéntje nem világos. Ennek oka természetesen az is, hogy bizonyos kérdésekben a nyelvész szakma véleménye nem egységes. Úgy gondolom, hogy bár az oktatásban a tudományos véleménykülönbségeknek nem szabad tükröződnie, bizonyos esetekben mégis célravezető lenne utalni rájuk (pl. a poliszémia és homonímia elhatárolása kapcsán), hiszen az élet minden területén vannak olyan kérdések, amelyek nem válaszolhatóak meg egyértelműen. Ezzel kapcsolatban felvetődhet, hogy az ilyen szemléletmód kétségeket ébreszt a tanulóknál, mégis úgy gondolom, hogy bizonyos keretek között az eltérő véleményeknek is helyük van az iskolában, a jelentéstan pedig éppen olyan terület, ahol a szubjektivitásnak, a tanuló saját véleményének teret engedhetünk.

### Felhasznált irodalom

- Antal László 1978. *A jelentés világa*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Bokor József 2007. Szófajtan. In: *A magyar nyelv könyve*, 8. kiadás. Trezor Kiadó. Budapest. 197–252.
- Borbás Gabriella Dóra 1998. A szinonimitás elméleti szempontból (Lexikai szinonimika). In: Gecső Tamás (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 44–49.
- Fehér Krisztina 2007. A szó problémája I. *Magyar Nyelvjárások* 45. 5–26.
- Fehér Krisztina 2008. A szó problémája II. *Magyar Nyelvjárások* 46. 55–70.
- Jánk István 2014. „A nyelv titokzatos dolog” – Hát még az ötödikes nyelvtan(könyv)! *Nyelv és Tudomány*. <http://www.nyest.hu/hirek/a-nyelv-titokzatos-dolog-hat-meg-az-otodik-es-nyelvtan-konyv> (letöltve 2016. 3. 21.)
- Juhász József 1980. Vázlatok a szó portréjához. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből*. Tankönyvkiadó. Budapest. 99–120.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 10. sz. 2002. október. 45–61. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (letöltve 2016. 3. 19.)
- Keszler Borbála 2000. A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Keszler Borbála (főszerk.): *Magyar grammatika* [MGr.]. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 67–70.
- Kiefer Ferenc 1998. Alaktan. In: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 127–198.
- Lőrincz Gábor 2015. A jelentéstani tananyag felépítése 5. osztályos tankönyvvariánsokban. In: *A komáromi Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem. Komárom. 318–325.

- Lőrincz Julianna 2009. *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek.* Selye János Egyetem, Komárom.
- Molnár Cecília 2014. Egy nyelvváltozat mind fölött? *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma.* [http://www.tani-tani.info/egy\\_nyelvvaltozat](http://www.tani-tani.info/egy_nyelvvaltozat) (letöltve 2016. 3. 21.)
- Molnár Csikós László 2013. Miért van szükség a magyar nyelvtan tanítására? In: Szalma József (szerk.): *Magyar Tudomány Napja a Délvidéken - 2012.* Vajdasági Magyar Tudományos Társaság, Újvidék. 198-207.  
<http://docplayer.hu/45497-Miert-van-szuksege-a-magyar-nyelvtan-tanitasara.html>
- Nagy Zoltán 2014. Megjegyzések a kísérleti nyelvtankönyvhöz. *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma.*  
[http://www.tani-tani.info/a\\_kiserleti\\_nyelvtankonyvekről](http://www.tani-tani.info/a_kiserleti_nyelvtankonyvekről) (letöltve 2016. 3. 21.)
- Papp István (é. n.). *A magyar nyelvtan nevelőereje.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Pete István 2000. Szófajaink rendszere és hierarchiája. *Magyar Nyelv.* XCVI. évf. 3. szám. 257–272.
- Pethő József 2006. *Jelentéstan. Tankönyv a BA képzés számára.* Bölcsész Konzorcium, Nyíregyháza.
- Pléh Csaba 2013. *A lélek és a nyelv.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sándor Klára – Kampis György 2000. Nyelv és evolúció. *Replika* 40. 125–143.
- Simon Szabolcs 2011. *Szemponatok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban.* In: *Nyelvi tallózások.* Nap Kiadó, Dunaszerdahely. ISBN 978-80-8104-044-3.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szilágyi N. Sándor 2000. *Ne lógasd a nyelvedet hiába!* AESZ-füzetek 8. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 1. sz. 2002. január. 38–65. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentese.html> (letöltve 2016. 3. 19.)
- Verécze Viktória 2011. *Nyelvtantanítás – társas-kognitív nyelvészeti alapon.* Debrecen. Záródolgozat.
- Zaich Gábor (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.

## Tankönyvek

- Braun Éva – Zékány Krisztina – Kovács-Burkus Erzsébet. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 5. osztálya számára.* Львів Видавництво „Світ”. 2013.
- Bukorné Danis Erzsébet – Bolgár Katalin 2009. *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. ISBN 978-80-10-01779-9.

*Magyar nyelv és kommunikáció munkafüzet 9.* Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2015.  
*Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv 5.* Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2015.  
*Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv 9.* Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2015.

### **Abstract**

This paper deals with one specific type of textbook and workbook titled Hungarian language and communication in the 9th grade. The author studies those parts which deal with semantics, focused on the parts correlating with the formation of meaning, the definition of meaning and with the different lexicological relations (polysemy, homonyms and synonyms).